

基于核心素养发展的表现性评价设计

周青 田建荣

[摘要] 表现性评价是促进核心素养发展的主要教育评价方式,有助于实现学习者的高阶认知目标。表现性评价的实施与核心素养的发展均需要创设真实情境以完成对复杂问题的分析解决,需要使用质性语言描述不同水平的教育结果,需要设计适当任务以获取高质量的评价信息,且均能够满足作为教育结果共识的社会发展需求,二者具备较高的适切性与契合度。基于核心素养发展的表现性评价设计,包括界定具体化的评价目标、创设生活化的任务情境、设计多样化的表现性任务、开发层级化的评分规则、实施个性化的评价反馈等。运用表现性评价发展核心素养需要以学生全面发展为目的,统整教学并在实践中不断优化。

[关键词] 表现性评价;核心素养;评价设计

[中图分类号] G424.74 **[文献标识码]** A

[文章编号] 1673—1654(2023)04—001—009

一、表现性评价是发展核心素养的主要评价方式

核心素养是全球化、信息化背景下人才培养的核心竞争力,受到世界各国的高度重视。一些国家和国际组织纷纷致力于核心素养评价的研究与实践,如PISA基于全民终身学习的理念,聚焦阅读、科学、数学、财经、全球等素养和关键能力的考查;美国21世纪技能合作组织(P21)研制了学科核心素养指标体系与表现样例等。不同测试或标准均尝试运用多元化的评价方法和评价工具开展素养评价,以培养适应社会发展需求的人才作为教育结果已成为国际共识。我国也制定了一系列有关教育监测与评价的政策文件,用以规范教育评价工作的开展。《国家

义务教育质量监测方案(2021年修订版)》指出,要紧扣课程标准,监测学生各学科领域的发展水平及核心素养,系统挖掘影响学生发展质量的关键因素,精准提升教育服务质量^[1]。《义务教育质量评价指南》《普通高中学校办学质量评价指南》提出开展学生发展质量评价,引导学生注重提高自身综合素质,扭转重知识、轻素质的倾向,促进学生德智体美劳全面发展^[2-3]。《义务教育课程方案(2022年版)》倡导更新教育评价观念,创新评价方式方法,强化素养导向的综合素质评价^{[4][14-15]}。核心素养是课程育人价值的集中体现,其培养与落实需要有效的评价方式。开展对核心素养的有效评价,可以让学生逐渐具备适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力,从而更好地落实立德树人根本任务^{[4][1-2]}。但是,目前悬

作者简介 周青,博士研究生,陕西师范大学教育学部;田建荣,教授,博士生导师,陕西师范大学教育学部。陕西西安,710062。

基金项目 本文为陕西省“十四五”教育科学规划2022年度课题《具身认知视角下中学生地理实践力提升的实践研究》(课题批准号:SGH22Y1033)研究成果之一。

空割裂的三维教学目标仍在主导教学实践,评价目标不够具体、评价任务流于形式、评价标准界定不够清晰、忽视过程性表现等是学习评价面临的困境,更是当前核心素养发展评价面临的挑战。

表现性评价的目标旨在诊断核心素养的形成状况与发展水平。在课程标准引领下转变评价范式,超越传统纸笔测试中只区分对错的二元对立思想,以及仅以分数或等级作为评判依据的量化评价,引入质性的、描述性的表现性评价,能够显性化评价过程,破除评价壁垒,打通评价堵点,建构评价链环,促进学习者达成高阶认知目标,获得高阶思维、认知能力、问题解决能力等关键学习结果,让核心素养真正落地。因此,开展基于核心素养发展的表现性评价设计与实施很有必要。首先,运用表现性评价发展核心素养有助于促进深度学习。在传统线性结构的课堂中,教学评价被置于教学过程最后,是用以检测教学最终效果的独立环节。素养导向的表现性评价基于逆向设计原则,引入真实情境,引导学习者持续投入精力完成表现性任务,为评价者明确“培养什么人”的教育目的,为学习者明晰学习愿景,促进深度学习。其次,运用表现性评价发展核心素养有助于统整教学。为了避免耗费过多时间和精力、挤占原有课时、加重学生学业负担,表现性评价可被镶嵌于课程与教学中,本身也成为一项教学活动,评价的过程即教学的过程。评价目标与学习目标、表现性任务与学习任务、评分规则与学习支架相互融通,最终走向素养本位的大单元教学^[5]。减负提质,促进教学评一体化是教学评价的整体变革路向。

二、表现性评价与核心素养发展的适切性

(一)表现性评价的内涵和外延

当前,教育评价面临多重困境,主要包括结果评价的内容形式及功能窄化、过程评价严重缺位、综合评价体系有待健全、增值评价应用不足等。强调标准、结果和效率的功利主义导向的评价观,忽视育人价值的工具主义导向的评价观,服从于行政控制目标的管理主义导向的评价观,都对教育评价的立德树人功能产生排异;此外,评价主体缺乏评价素养与专业性、评价标准缺乏科学性、评价方式缺乏多元性

等实然现状,不断催生新的教育评价改革^[6]。为有效发挥教育评价指挥棒的作用,扭转不科学的教育评价导向,中共中央、国务院印发了《深化新时代教育评价改革总体方案》,提出“坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价,充分利用信息技术,提高教育评价的科学性、专业性、客观性”的总体要求与改革原则^[7]。

表现性评价不仅关注学生完成任务的结果,更关注学生在学习任务过程中的表现;不仅拥有一系列可操作性强的评价工具,更兼顾质性与量化的综合评价,避免将分数作为唯一的评价标准;不仅囊括单一的纸笔测试,其评价方式还包括以不同程度的不良结构问题为载体的活动和任务。通过表现性评价,教师能够评价传统教育评价难以测量及量化的学生的情感、态度、价值观、思维、认知水平等内容,能够充分发挥评价的导向作用,对发挥评价的立德树人功能具有重要价值。如此看来,表现性评价的优势弥补了当前教育评价的不足,对于当前教育评价中的功能异化、指标模糊、方式单一、价值偏差等问题具有良好的矫正作用,紧随新时代深化教育评价改革的步伐。

从与其他评价的关系来理解表现性评价的外延,是认识表现性评价的重要途径。

1. 表现性评价与真实性评价的关系:真实性评价强调任务的现实保真价值和所测学习成就的现实价值^[8]。而表现性评价不要求评价任务必须在真实场景中发生,不要求学习者一定按照施测者希望测量的内容去表现。因此真实性评价可被看作是包含于表现性评价的一种特殊的评价类型。如若“真实性”更宽泛地界定,所有有效的评价都是真实的,此时“真实性”被视为有效评价的特征,这时的表现性评价也是有效的真实性评价。

2. 表现性评价与形成性评价的关系:形成性评价是相对于终结性评价而言的,是在教育教学活动过程中实施的评价。二者的区别在于,形成性评价关注学习结果的目标取向,主要对知识技能展开评价,多量化评价;表现性评价则具有强调学习过程的价值取向,评价内容除知识技能外,还强调对认知情感的综合评价,更多采用质性与量化结合的评价工具,但是强调学习情境是二者共有的特性^[9]。

3. 表现性评价与结果评价的关系:结果评价是对目标达到程度所做的评价,包括测量、判断、解释方案的成就、确证人们的需要满足的程度等,其本质属于终结性评价^[10]。结果评价旨在考查学生学习与发展的结果,通常于某一较长学习周期结束时进行。通过改进结果评价,就更长的学习周期而言,结果评价也可对下一学习阶段提供有价值的信息,因为改进后的结果评价也可具备表现性评价的情境性、开放性、综合性、探究性、应用性等特征^[11]。

有关表现性评价的含义众说纷纭。马扎诺等人提出了表现性评价定义的七项内涵,包括任务情境、实践、自我评定与改正、合作、分数判断、评分标准等^[12]。斯蒂金斯也进行了表现性评价的整体描绘,认为表现性评价是测量学习者在相关问题情境中使用可用的知识技能,评价将知识和理解转化为行动的能力^[13]。钟启泉指出,表现性评价是对“基于行为目标评价”的矫正,通过学生挑战“真实的课题”,在发挥其实力的情境中捕捉评价时机,是检验学生适应未来生活和专业领域发展能力的方法^[14]。周文叶将表现性评价定义为:在尽量合乎真实的情境中,运用评分规则对学生完成复杂任务的过程表现与结果作出判断^[15]。不同研究机构与研究者从试题内容、计分方式、检测的知识层次、与真实生活的贴近程度、评价结果与推论范围的关系等维度也对表现性评价进行了界定。

综合起来,表现性评价的核心要义在于,基于学习目标和成果导向,引发学习者在真实情境中运用技能和策略解决问题,类推并全面应用到真实生活,评价者直接观察学习者解决复杂问题、完成学习任务的过程,并追踪学生学习进步的路径,从而进行专业评判,多用质性评价方式,评价学习者的学习成就,使评价促进学习者终身发展的成效最大化。

(二)核心素养的内涵

核心素养是一个涵盖知识、能力、情感与态度等多元层面的多维概念,各国与各国国际组织对核心素养的界定虽在表述上有差异,但内涵总体一致。经合组织将核心素养界定为个人实现自我、终身发展、融入主流社会和充分就业所必备的知识、技能及态度的集合^{[16]11}。联合国教科文组织 LMTF 提出的学习指标维度中,尤其强调培养学生的创造性、批判性思

维及合作解决问题的能力^{[16]13}。林崇德将核心素养界定为:学生在接受相应学段的教育过程中逐步形成的,适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力^{[16]26}。因此,在目标上,核心素养指向立德树人的教育根本任务;在性质上,核心素养是学生必备的最关键且居于中心地位的素养内核;在内容上,核心素养旨在超越对学习者的单纯外显的知识技能要求,用以矫正忽视学习者内隐的情感态度价值观表现与形成的认识偏颇。

(三)实施表现性评价与发展核心素养的契合点

在这个知识爆炸的海量信息时代,学习者难以在有限的时间内仅凭借简单机械的记忆来积累知识,批判性、创造性等高阶思维能力成为应对变化的制胜法宝。基于课程标准中的知识与内容体系开展的教学与评价,往往忽视了学生学习过程中的体悟、表现与思维能力发展变化,不能很好地展现不可量化的学科独特育人价值,难以驱动教学评一体化与协同共振。从双基到三维目标再到核心素养,体现了从只重视基础知识和基本技能的工具理性到全人教育的价值理性的转向,引领评价者不断寻求适切的教学评价方式,以促进学习者素养的发展。

首先,表现性评价的实施与核心素养的发展需要创设真实情境以完成对复杂问题的分析解决。建构主义理论下的知识观和学习观强调学习需要依托真实、具体且复杂的情境。表现性评价能够以表现性任务的形式还原学习者问题分析与问题解决所需的情境条件,使学习者在任务完成过程中超越有限的学校教育情境限制,走入更深远的生活与社会情境中去,这也正是核心素养期望学习者所能够获得的终身发展的能力。

其次,表现性评价的实施与核心素养的发展需要使用质性语言描述不同水平的教育结果。比起知识技能目标导向的传统纸笔测试,素养导向的表现性评价超越了传统单一的以量化评价为主的评价方式,运用评分规则、等级量表、核查表等描述性评分记录工具检测纸笔测验无法检测的教育结果,平衡评价方法与教育结果的匹配程度,关注学习者“在哪里”与“去哪里”,明确学习者当前所处的水平、期望达到的水平以及通过何种方式能够达到预期水平,让学习者真正成为学习的主人。

再次,表现性评价的实施与核心素养的发展需要设计适切的任务以获取高质量的评价信息。在传统的考试文化和考试话语体系之下,学业质量评价变成了狭隘的二元对错判断和统一标准答案的测量范式,清一色的客观标准化测试窄化了我们对于教育评价的认知。传统试题无法有效帮助教师收集学生在学习过程中的高阶思维能力、问题解决技能、学习经验变化等证据,更催生了只会考试、不会学习思考与做人的主体缺失的教育。设计难度适切、兼具吸引力的表现性任务,能够引导学生主动投身学习过程,为完成学习任务寻找多种可能,获得素养的长足发展。

最后,表现性评价的实施与核心素养的发展能够满足作为教育结果共识的社会发展需求。在全球化的当下,更好适应未来社会的瞬息变化是时代对当代公民的要求,基础教育的培养目标不再局限于知识与事实。除了能够评价外显的行为表现、学习产品外,素养导向的表现性评价更关注学习者内隐的思维品质、情感倾向、心理变化过程等非智力因素的考查,正是学生在基础教育课程学习过程中所要培育的核心素养之集中体现。因此,建立平衡的评价体系,关注学习者的过程性表现与学习历程,有助于学习者树立终身学习理念,促进自身全面发展。

核心素养的发展亟待教育评价的跟进,亟需评价方式的变革,需要构建适切的评价体系。表现性评价能够测评复杂的、高阶的、指向核心素养的目标,尤其适宜测评学生在纸笔测验之外的核心素养发展状况^[17]。因为表现性评价旨在真实情境中推断学生的情感态度与价值倾向,驱动深度学习与高阶思维,有效拓展了评价范围,是对当前以传统纸笔测验为主的评价方式很好且必要的补充,这些正是核心素养追求的价值旨趣。表现性评价中的“表现”正是核心素养强调的学生在真实情境中解决问题的能力与高阶思维能力。如此看来,表现性评价能够很好地评价核心素养所描绘的必备品格和关键能力,核心素养又可作为表现性评价的依据与最终标准。因此,发展核心素养的评价与表现性评价有着一致的内涵与较高的契合度。表现性评价有助于达成指向核心素养发展的教育改革目标,不失为衡量核心素养发展的适切方式与驱动核心素养发展的有效手

段,是确保学生有效获得核心素养要求的关键学习结果的重要评价路径之一。

三、基于核心素养发展的表现性评价设计

基于核心素养发展的表现性评价需要以学科为抓手、以课堂为主阵地,开展嵌入教学的评价。首先需要围绕教学单元和关键学习内容界定具体化的评价目标,接着匹配评价目标创设生活化的任务情境,同时依托问题情境设计多样化的表现性任务,然后开发层级化的评分规则等评分记录工具,最后实施个性化的评价反馈。本文以地理学科为例,阐释素养导向的表现性评价设计框架。

(一)界定具体化的评价目标

目标是被期望的学习结果,是学习者应该知道和能够做到的。核心素养刻画的是学生完成某个教育阶段的全部学习后,能够达到的终极的关键素养全貌,相对宏观与宽泛。基于核心素养的课程目标对学习内容的规定相对具体,但对学习过程和结束后,学生相应能力的具体表现缺乏划分层级的明确质量描述,不利于教师准确把握教学方向和评估学生水平。此时就需要围绕大单元中的核心概念,基于课程标准、教师专业判断和实践经验,从高度概括、共性的培养目标和课程目标中提炼并界定清晰的学习结果,将核心素养进一步细化、具体化。使用目标分解技术对教学目标进行解构、剖析与扩展,进而叙写评价目标,有助于教师设计更为完善和有针对性的表现性评价任务,利用表现性目标诊断学生核心素养的形成状况与发展水平,把“想得到的美丽”化作“看得见的风景”进而变成“走得到的景点”,使核心素养真正落地。

然而并不是所有评价目标均与表现性目标相适切,界定表现性评价目标时应考虑学习结果的分类,以提高学习目标类型与表现性评价方式的匹配程度。依据安德森团队修订的二维认知目标框架,表现性评价与其中的分析、评价、创造等高阶认知目标能够很好地匹配。因此,从课程视角来看,表现性目标应是位于核心地位、需要持久理解的高阶学习目标;从目标领域视角来看,表现性目标应是认知、情感、动作等领域中复杂的多元智能目标;从学习内容

视角来看,表现性目标应是学校内外各种自然情境与社会情境下,评价学习者知识建构、技能运用、推理创造、情感倾向等高级任务的目标。

以中学地理学科为例,课标编写专家将中国学生应发展的六大核心素养之一的“实践创新”学科化地凝练为“地理实践力”素养。围绕该素养,新修订的义务教育地理课程标准目标要求的其中一项为“学生能够初步掌握地理实验、社会调查、野外考察等地理实践活动的基本方法”^{[18]6}。地理学习改善生活生产实践,是超越课程内容的具有持久价值的地理学科大观念之一。就指导教师开展教学评价实践而言,“初步”一词没有明确反映学生在地理实践活动中及活动后能够达到的表现水平,“掌握”这一行为动词的陈述则显得较为笼统和模糊。这就需要教师以学生为行为主体,分析匹配不同年级与不同主题学习内容,选择可观察测量的具体行为动词对表现性目标进行叙写,可使用“观察”“调查”“实验”“考查”“获取”“处理”“探索”“发现”“设计”“实施”“体验”等具体化行为来反映不同的实践方式,学生的表现程度可细化为“在他人帮助下”“与他人合作”“独立完成”“主动探索”等不同层级,以匹配不同水平等级的核心素养,进而依据年级与内容界定学生设计怎样的实验、调查或考察方案,利用怎样的方式或使用怎样的地理工具开展实践,才能达到课程内容的学科过程和刚性要求。这样界定的表现性评价目标围绕地理学科大观念进行,具备中心性与整合性,符合地理学科独特的育人价值指向,旨在引导学生像地理学家一样思考、行动和表现,有助于学生理解和接受,也有助于作为评价信息收集者的教师获取更为有效的学习证据。

(二)创设生活化的任务情境

基于情境认知理论,知识不是脱离真实生活情境的孤立存在,学习是学习者在真实情境中建构知识的过程。传统纸笔测试的去情境化评价方式使学生获得的知识变成了“惰性知识”,使本应根植于情境之中的知识变成了脱离情境的独立客观实体,不能在真实情境中得到有效调用。应试只要求学生能够执行回忆事实、判断正误、机械思考等简单任务,缺乏在真实情境中或将知识迁移至新情境的问题解决能力。即使学生在考试中取得高分,也难以在未

来社会生活中有出色的表现。个体的社会参与和终身发展离不开后天环境的影响,其培养不应仅限于学校范畴,应走向更深远广阔的社会生活。就核心素养而言,除了促进学生发展成更为健全的个人,还兼具社会性的价值功能。学生只有面对未知且不确定的现实世界,具备运用相关知识技能分析问题,才称得上形成了良好的素养。因此,教师需要在教学评价中创设匹配评价目标的基于背景线索和核心问题的生活化任务情境,吸引、邀请甚至“引诱”学生主动激活惰性知识,激发学习兴趣,提升学习重视程度,帮助其跨越知识与现实世界、现实生活之间的鸿沟。学生在公平合理、操作性强的真实情境中不断实践与体悟的过程是其建构认知、自我发展的过程,也是教师后续开展素养导向的表现性评价的载体和前提。

地理学是研究地球表面复杂地理环境和地理要素的学科。为了更好地在实践中体悟人地关系,地理学科的表现性评价更需要打破传统的“不着地”的地理学习方式,在真实情境中展开,让情境激发和催化所学知识,为地理核心素养的培育奠基。达成表现性评价目标需创设生活化的地理实践问题情境,情境应尽可能真实、复杂且持续较长的时间,应与现实社会领域产生高度关联。例如,就“能够恰当地使用地理工具和方法”这一学业要求而言,学生只会判读考卷上的经纬度,还是能运用经纬度知识在野外进行导航与定位;是只会识别试题中的地形图,还是能运用地图阅读技能查找所需地理信息、开展野外考察等,都指向了教师围绕课程内容要培育的核心素养构建真实且持续情境的需求。教学跨度的着眼点从一节课拓展至一个单元、一个主题、一个大任务或大观念的学习过程中,学生在真实情境中有充足的时间完成活动、习得知识与技能,而不是获得了一个新工具、学习了一种新知识却不会在现实生活中使用。创设超越校内学习限制的学习情境,引导学生基于情境背景线索更加合作地学习,进而产生知识与技能的自动迁移,符合人类认知的过程与学习的本质。

(三)设计多样化的表现性任务

核心素养的培育不是结果导向的,其更关注学生在学习过程中的体悟。核心素养的形成与发展是

个体融入社会、参与社会与自我实现的协同过程,需要个体作为社会群体成员与其他个体、异质群体展开互动和参与社会活动,持续不断地进行终身学习。表现性任务旨在通过任务活动的形式引发学生的学习过程行为,从而为评价信息收集者提供可供推理的评价证据。素养导向的表现性任务设计旨在依托问题情境,通过学习活动引发学生表现,获取学生进步的证据信息。学习者完成表现性任务能够显性化自身行为,不仅有助于教师收集学习者在知识技能上的表现,更能将情感态度价值观等隐性渗透过程凸显出来,符合素养培育的过程性、整合性与终身发展性特征。

素养导向的表现性评价应具备以下特征:

1. 价值性,关联聚焦核心概念,遴选整合核心知识技能,引发任务完成者的深度理解,激发问题解决的强烈兴趣与好奇心;
2. 选择性,提供可供自主选择的多种任务完成方式,提供允许修正任务产品或表现的机会;
3. 清晰性,表现结果与表现任务清晰且可观察、可测评,描述任务问题和评价标准的语言足够详细;
4. 真实性,任务源于现实世界,能够提高学习者的学习动机,增强学习效果,促进深度学习;
5. 开放性:任务为学习者提供探究的机会,促使其不断探寻多种结果可能,同时允许同一任务产生不同的表现样式;
6. 复杂性,引导学生综合分析任务问题,深度卷入其中。

素养导向的表现性任务设计应遵循一定的步骤。第一,分析表现性任务。表现性任务既是评价任务,又是学习任务,必须以评价学生为目的进行规划,其设计应与目标相一致、相匹配。清晰连贯且真实的任务有助于提供指向目标达成的直接证据。因此,目标越具体,表现性任务的指向性越强。在设计之初,教师需要分析学生的先备知识与自身特征、学生学习这些内容需要的认知过程与核心技能、完成任务的团队结构、帮助学生任务达成的媒介与支架需求等任务设计背景,考虑学生可以怎样开展学习。如分析学情与学生地理学习知识基础,考虑对较低年级的学生协助其组建团队、收集地理资料,提供技能方法的支持等。第二,撰写任务指导语。基于创

设的任务情境,使用明确的语言描述需要完成的任务内容及方式,语言应尽可能清晰简洁,避免啰唆复杂的陈述,让学生在完成任务前就能充分理解任务,包括任务的质量、数量与特征要求,完成任务所需的时间跨度、资源获取途径、人数与分工方式、任务的受众或模拟受众等。如表明某项地理实验任务期望学生着重展示实验操作步骤还是实验结果的显著性、口头表达的流畅性还是表达内容完整性、独立或合作完成等。第三,设计任务内容。根据评价目标指向下的任务完成时间,表现性任务可以由一项任务或若干项子任务构成,每项任务包含进阶式或发散式的问题设计,同时倡导多元智能理论下多元化的任务表现样式。教师需要明确任务结构,搭建学习支架,以便为学生提供问题解决的指导与建议。地理学科有大量需要以产品或表现来呈现的学科特色学习成果,如制定研学旅行方案、论述地理现象成因、绘制思维导图等纸笔测试,地图阅读、示意图绘制等展示,问卷调查、地理实验等实践活动,演讲、辩论等口头表达及角色扮演等,均可根据教师想要收集的评价信息维度进行选择与制定。第四,核查任务质量。要想检测高水平的认知,就需要设计高质量的表现性任务。受能力、经验、资源等方面的限制,表现性任务的设计不可能一蹴而就,同事评议与在每一轮行动过程中不断修订是提升任务设计质量的可靠之举。

(四)开发层级化的评分规则

动态性和阶段性是核心素养形成与发展过程中最显著的特征。动态性意味着素养不是与生俱来或恒久不变的,是个体在不同教育发展阶段不断形成发展、丰富优化与递进超越的过程。阶段性意味着个体在素养动态发展的过程中,受其身心发展、认知能力等影响,即使在同一学段、同一年级完成同一主题学习任务时,个体的行为能力表征也不尽相同。这就要求评价实施者在以二元对错为主的评价观之上,超越传统的“一刀切”模式,使用层级明确的评价工具,建立相应的评判标准而非标准答案,对应学习者不同程度的表现或作品,对学习者实施素养导向下更为个性化与精准化的科学评价,帮助学习者更好地发展核心素养。

评分规则是表现性评价常用的评分记录工具,

包括清晰的等级划分和特征描述。虽有着较为复杂的开发程序,评分规则却是测量较为复杂表现性任务的有效且关键性的工具,是学生基于评价目标,经过一段时间学习后所处的能力水平和期望达到的程度要求,是核心素养在某项关键内容或某个学习单元的具体体现。作为成功的标准,评分规则应具备较强的方向性和可操作性,由师生协商制定,建立于学习者创作或表现之前,用以描述并呈现评价目标各维度的表现水平进而匹配目标和任务,力求详细明确、科学可行。作为评价工具,评分规则旨在引领教师在把握教学深度、广度的前提下设计学习过程,不仅有助于教师有针对性地调整评价薄弱环节,关注和激励学生进步,而且有助于学生提前了解学习目标,理解并内化任务要求,及时定位,明确努力方向,引领和促进自身学习。通过制定评分规则,教师能够理解“为什么教”“教什么”“怎么教”“教到什么程度”,即教学目的、教学内容、教学方式和目标层级;与此同时,学生能够根据评分规则进行自评和互评,了解自己所知所能,即“学什么”“怎么学”“学到什么程度”,引发师生共同参与可持续的评价。

评分规则的开发有着不同的关键步骤,可以是自上而下的演绎式,也可以是自下而上的归纳式,抑或使用综合的方法。无论哪种方法,都需要以学习进阶为目的,明确评价维度的概念框架,聚焦评价目标进行多维分类,避免遗漏评价要素,同时保持不同等级之间的连贯性和一致性。

以周文叶列举的演绎式方法为纲领,开发素养导向下的地理学科表现性任务评分规则可遵循以下步骤:

1. 以学科核心素养和需要评价的学习目标要求为基准创建概念框架,并对其内容和表现进行描述。例如,为了更好地发展地理学科核心素养,教师应在参考专业文献与专家同行建议的基础上,考虑并描述学生展示出怎样特征的高质量表现才能有效达成素养发展评价目标,以及区别某项素养达成度的标准是什么,等等。

2. 具体化以上描述,使其成为通用评分规则所包含的内容。例如,参照地理课程标准中的核心素养阐释和水平等级划分,明确各核心素养在不同层级的具体内涵,给评分规则的层级划分奠定基础。

3. 制定通用评分规则,包含表现的维度、等级、样例,以及不同维度不同等级下分别对应的具体表现描述。例如,结合课标对地理实践力素养的内涵要求,在综合文献资料、专家意见、教师合作研讨等的基础上,开展对该素养指标体系的构建,并撰写能表征每项指标的渐进连贯的成就表现。

4. 针对特定表现性任务制定特定而具体的评分规则。例如,针对地理实践中有关地理实验的内容要求,结合某项具体实验评价任务,按照实践意识形成、实验方法选择、实验操作过程、实验结果展示等维度的行为顺序,使用程度递进的行为动词和关键词进行具体精炼的描述,展现学习者思维水平和行为表现从单点结构向多元结构、关联结构乃至扩展抽象结构的延伸。

5. 试用制定好的特定评分规则,在实践中捕捉评价信息、收集评价经验、分析典型样例,进一步刻画、勾勒与描绘每一层级的具体表现特征,与学生一起改进和完善现有评分规则。例如,展开对学生完成地理实验的准备充分程度、过程细化程度、可能出现的不同实验结果样例进行补充,旨在面向全体学生开展更为客观公正的评价,使评分规则成为学生学习的“认知地图”,让每一名学生更加清楚自己现有的地理实践力素养水平和期望达到的水平,使其核心素养得到进一步发展。

值得注意的是,开发评分规则应重视公平合理与伦理规范,尊重被评价者的人格,保护被评价者的自尊心;关注被评价者的多元文化背景,避免语言歧视,不因任务不同或不真实使被评价者产生焦虑紧张的情绪;把握评价的科学性,使评分规则严谨无歧义,通过实践试行——完善修订——循环反复以查验制定的评分规则是否能检测出期望的结果,以及结果证据能否表征学生的学习状况等,达到方便使用、提高效率的目的。

(五)实施个性化的评价反馈

学生的核心素养不是由量化的事实性知识堆砌而成的,而是技能运用、问题解决、任务完成等复杂综合能力的形成过程,无法使用单一的分数或等级进行评判。如何让学生的核心素养得以长足发展,教师对学习表现提供的评价与反馈显得尤为重要。良好的评价反馈有助于教师引导学生在学中

学会认知、思考和行动,充分发挥评价对教学和学习
的正面导向作用,以便更加科学客观、准确有效地测
评学生的核心素养发展状况,切实引导教与学朝着
培育学生核心素养的方式转变。在表现性评价中,
实施评价反馈的实质就是对评价结果的解释与运
用。通过师生双方对话交流,教师多途径收集与捕
捉丰富具体、及时持续且有价值的表现信息作为评
价证据,超越点式评价与分数、等级、简单口头表扬
等单一评价的课堂推进形式,开展有针对性的反馈,
促进被评价者自我评价与自我反思的意识,达到评
价结果对学习的改进作用。

在实施评价反馈时应做到:第一,评价主体多元
化。教师评价、学生自我评价和学生同伴评价有机
结合,能有效增强学生的参与感和自信心,以及对学
习的责任感和控制感。例如,学生自行对照评分规
则评价自己的实验操作与实验结果,发现自身表现
与优秀样例的差距,或在高层次表现内涵有了深刻
理解的前提下,给予小组同伴反馈信息和令人信服
的证据。第二,评价内容有效化。评价内容应描述
具体,指向性与可利用性强,学生能从反馈中明确
自身存在的问题和差距。相比直接的判断式评价,
有效的评价反馈能提供给学生通往高水平表现的
路径,通过具有针对性的提示和线索,学生更容易
走向成功。第三,评价作用深刻化。评价的作用是
为下一步教与学提供决策,不仅限于让学生知道自
己的对错和现有水平,而是更倾向于促使师生共同
调整教学策略或学习策略,促进教师改进教学,以
及学生规划和管理自己的学习,缩小与期望水平的
差距。如学生能够利用多方评价结果,进行实验方
案的修改完善,并制定下一步行动方案,有助于提
升学生的行动意识和行动能力,做到知行合一、乐
学善学、不

畏困难,那么就自然而然地发展了自身的地理实践
力素养^{[18]5}。

当然,运用表现性评价发展核心素养还需要在
实践中优化。在教师层面,需要克服主观判断的片
面性,保证施测时间与评价信效度,提升评价质量,
立足核心素养,丰富实证研究,将定期的精细提炼
提升为一种改革理论,尝试构建本土化的表现性评
价理论,以期持续地、综合性地引导教育政策。在
学校层面,需要加强教师专业发展,增强教师评价
育人意识,提升教师评价素养,激发教师评价意愿,
发挥教师评价智慧,规范教师评价行为,增强教师
评价理论与实践功底,融合新技术,扫除制约评价
的障碍。在区域层面,需要建立专业共同体,开发
表现性评价任务库,提供科学样例与专家指导,变
革问责体系,构建更平衡的评价体系等^[19]。

总之,随着课程教学从知识本位向素养本位的
转变,教学评价不应被当作划分输赢的工具。促进
学生全面发展,以培养在智力、体力、情绪、伦理
各方面因素综合起来完善的人为教育基本目的^[20],
螺旋式上升与内涵式发展的育人效果不断被期待。
在新的教育社会契约背景下,教师、学生和知识相
互联系、相互依存的关系被置于一个更广阔的世界
中,扭转狭隘的关注短期回忆和低阶认知技能等有
限教育成就的衡量标准,有助于学生实现更丰富的
个人和社会目标^[21]。教育评价者应以当前素养导
向下的表现性评价研究相关洞见与恰当省思为起
点,遵循我国教育政策导向动力演进逻辑,通过
在我国教育语境下的不断实践,教育评价实施者、
教育评价研究人员与教育评价政策制定者联动,
不断迭代改进,尝试回应基于核心素养发展的表
现性评价新时代命题。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《国家义务教育质量监测方案(2021年修订版)》的通知[EB/OL].(2021-09-24).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/moe_1789/202109/t20210926_567095.html.

[2] 中华人民共和国教育部.教育部等六部门关于印发《义务教

育质量评价指南》的通知[EB/OL].(2021-03-04).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html.

[3] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《普通高中学校办学质量评价指南》的通知[EB/OL].(2022-01-05).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3732/202201/t20220107_593059.html.

[4] 中华人民共和国教育部.义务教育课程方案(2022年版)[M].

北京:北京师范大学出版社,2022.

[5] 周文叶,毛玮洁.表现性评价:促进素养养成[J].全球教育展望,2022,51,(05):94-105.

[6] 张进良,杨苗,谈桂芬.智能技术赋能基础教育评价改革的实践困境与路径选择[J].中国远程教育,2023,43,(02):18-27.

[7] 中华人民共和国教育部.中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13).http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html.

[8] 杨向东.“真实性评价”之辨[J].全球教育展望,2015,44,(05):36-49.

[9] 霍力岩,黄爽.表现性评价内涵及其相关概念辨析[J].西北师范大学报(社会科学版),2015,52,(03):76-81.

[10] 肖远军.CIPP教育评价模式探析[J].教育科学,2003,(03):42-45.

[11] 赵德成.“双减”政策背景下学生学业评价问题的若干思考[J].课程·教材·教法,2022,42,(01):140-146.

[12] 科林·马什.初任教师手册[M].吴刚平,何立群,译.北京:教育科学出版社,2005:277.

[13] Stiggins, Richard J. Design and Development of Performance

Assessment [J]. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1987, (6):33-42.

[14] 钟启泉.基于核心素养的课程发展:挑战与课题[J].全球教育展望,2016,45,(01):3-25.

[15] 周文叶.中小学表现性评价的理论与技术[M].上海:华东师范大学出版社,2014:53.

[16] 林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社,2021.

[17] 周文叶,董泽华.表现性评价质量框架的构建与应用[J].课程·教材·教法,2021,41,(10):120-127.

[18] 中华人民共和国教育部.义务教育地理课程标准(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022.

[19] 周文叶,陈铭洲.指向核心素养的表现性评价[J].课程·教材·教法,2017,37,(09):36-43.

[20] 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存:教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996:195.

[21] 联合国教科文组织.一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约[M].北京:教育科学出版社,2022:58,63.

Performance Evaluation Design of Core Literacy Development

Zhou Qing Tian Jianrong

Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an, Shaanxi, 710062

Abstract: Performance evaluation is the main educational evaluation method to promote the development of core literacy, which is helpful to achieve learners' high order cognitive goals. Both the implementation of performance evaluation and the development of core literacy require the creation of real situations to complete the analysis and solution of complex problems, the use of qualitative language to describe educational results at different levels, the design of appropriate tasks to obtain high-quality evaluation information, and both can meet the social development needs as the consensus of educational results, both of which have a high degree of appropriateness and fitness. Performance evaluation design based on the development of core literacy includes defining specific evaluation objectives, creating life-oriented task situations, designing diversified performance tasks, developing hierarchical scoring rules, implementing personalized evaluation feedback, etc. The use of performance evaluation to develop the core quality needs to develop rounded skills as the purpose, integrate teaching and optimize it in practice.

Key words: Performance Evaluation, Core Literacy, Evaluation Design

(责任编辑:陈畅)